

FACTORES QUE PROMOVEM O SUCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS¹

Maria Ilídia Vieira

Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (Porto)

Joaquim Azevedo

Universidade Católica Portuguesa

Resumo

Este trabalho de investigação pretende entender quais os principais factores que promovem o sucesso educativo nos alunos que frequentam as escolas profissionais. Trata-se de um estudo de carácter qualitativo levado a cabo em três escolas profissionais, tendo sido realizadas, em cada uma delas, entrevistas semiestruturadas com três professores (um por cada área de estudos), dois Directores de Curso, o Director Pedagógico e dez alunos. No caso dos últimos, as entrevistas foram colectivas, no âmbito da técnica de grupos de focagem. A análise das entrevistas realizadas permite-nos concluir que a razão fundamental que se encontra na base de taxas de sucesso educativo mais elevadas nas escolas profissionais é a motivação dos alunos. Os principais factores que aparecem ligados a esta motivação são a *organização curricular*, o *clima/dimensão relacional* e o *desempenho de papéis (aluno/professor)*. A qualidade da relação interpessoal professor/aluno e o clima de humanidade e cooperação que se vive nestas escolas, são altamente valorizados pelos vários sujeitos entrevistados e entendidos como motivadores e propiciadores de sucesso educativo.

¹ Artigo baseado na dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico.

A formação profissional de nível secundário e o sucesso educativo encontram-se no centro das actuais preocupações políticas, que defendem a “diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar.” (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005, 17) O rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e das escolas profissionais foi já estudado por Joaquim Azevedo (2003). Os resultados deste estudo mostram que, num quadro de avaliação global no qual é forçoso constatar uma elevada ineficácia nas escolas secundárias, sobretudo nos cursos tecnológicos, as escolas profissionais apresentam níveis de rendimento bastante superiores aos das escolas secundárias. Ao tentarmos compreender estes resultados, e tal como afirma o mesmo autor (Azevedo, 2003), devemos ter em consideração que as escolas secundárias e as escolas profissionais são dois tipos de escolas de nível secundário bastante diferentes. Interessa-nos, então, compreender em que medida é que essa diferença se relaciona com ou pode ser propiciadora do sucesso educativo dos alunos das escolas profissionais. Desta forma, partimos para o terreno de investigação não com a formulação de uma hipótese concreta mas, pelo contrário, com uma interrogação sobre uma determinada realidade educativa (*“Quais os factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais?”*), interrogação essa que nos levou a procurar conhecer melhor esse contexto e as suas especificidades. Assim sendo, recorreremos a um modelo de investigação qualitativa, pretendendo, através da realização de entrevistas individuais e colectivas, “indagar o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem.” (Sacristán e Gómez, 1998, 102)

A revisão de literatura que empreendemos assentou, fundamentalmente, em dois eixos: as escolas profissionais e o sucesso educativo. Tal permitiu-nos caracterizar as especificidades da realidade educativa que são estas escolas, compreender alguns dos factores que, de acordo com a investigação que tem sido efectuada, podem conduzir ao sucesso educativo e, finalmente, tentar relacionar estes factores com as características próprias das escolas profissionais, chegando a um conjunto de potenciais factores propiciadores de sucesso educativo nas escolas profissionais.

Relativamente às escolas profissionais, podemos afirmar que estas se caracterizam por um modelo pedagógico que permite a flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos estudantes, bem como uma aprendizagem aut centrada, assente num acompanhamento pedagógico personalizado e no primado da dimensão formativa da avaliação (Silva, Silva e Fonseca, 1996). Estas escolas aproximam-se ainda ao mundo do trabalho através da “inserção de momentos e formas de contacto com o trabalho e as organizações, por via nomeadamente dos estágios” (Silva, Silva e Fonseca, 1996). Pretende-se

que o processo de ensino/aprendizagem se aproxime de uma educação para o pensar, atenuando-se a distância entre a escola e o meio, personalizando-se e respeitando-se a diferença e desenvolvendo-se uma “acção metodológica crítica, reflexiva e investigativa, que vise a compreensão do valor humano, social e organizacional dos actos técnicos.” (GETAP, 1993, 19) Este modelo pedagógico ancora-se naquilo que é denominado de “estrutura modular”, uma organização aberta, flexível e participada do currículo que, partindo do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, permite sequências alternativas e um maior respeito pela diversidade dos alunos (GETAP, 1993). Ainda de acordo com a publicação do GETAP supracitada, os princípios estruturantes da formação nas escolas profissionais valorizam, essencialmente, três princípios psicopedagógicos: cognitivo, construtivista e humanista. A aprendizagem é, então, entendida como sendo resultante de processos de construção interna do conhecimento, nos quais o sujeito atribui um significado especial ao conteúdo da aprendizagem, sendo as novas informações relacionadas com os conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno.

A primeira avaliação interna das escolas profissionais, levada a cabo por António Fonseca (1993), dá-nos conhecimento de alguns dados relevantes relativamente à opinião que os alunos destas escolas têm sobre as mesmas, o que levanta possíveis pistas para a compreensão dos factores que podem conduzir ao sucesso educativo nestes estabelecimentos de ensino. A posição dos alunos face a estas escolas foi feita a partir da análise de conteúdo de composições subordinadas ao tema “A minha escola”. No que se refere à apreciação global destas escolas, os inquiridos consideram, na sua maioria, que as escolas profissionais revelam uma organização e um funcionamento global satisfatórios, são um espaço cativante, representam uma oportunidade efectiva de realização pessoal e reúnem condições para o aluno se sentir motivado. A maior parte dos alunos considera que estas escolas consistem num projecto de formação inovador e dinâmico e apresentam uma modalidade de funcionamento mais atraente do que o “ensino regular”. De um modo geral, as escolas profissionais correspondiam às expectativas de formação dos jovens que as frequentavam, apresentando-se muitas vezes como uma derradeira oportunidade para alunos que, na sua maioria, eram detentores de um percurso escolar marcado pelo insucesso. A frequência das escolas profissionais foi ainda associada pelos alunos a uma maior facilidade de inserção na vida profissional, conferindo-lhes uma valorização pessoal e profissional. Outra das dimensões bastante valorizadas pelos alunos foi a da qualidade da dinâmica relacional, sendo que o contacto com os professores foi considerado muito aberto e facilitador da aprendizagem.

No que se refere ao sucesso educativo, com base nos contributos de diversos autores e ligando-os às características das escolas profissionais, chegámos a quatro

potenciais factores de sucesso educativo nas mesmas: a) visão construtivista da aprendizagem, b) pedagogia diferenciada e individualização dos percursos de formação, c) ciclos de aprendizagem e organização modular do currículo e d) o professor como facilitador da aprendizagem.

a) Visão construtivista da aprendizagem

Tal como foi já mencionado, o construtivismo é um dos princípios psicopedagógicos que subjaz ao tipo de formação ministrada nas escolas profissionais. O princípio da diversidade é o ponto de partida da concepção construtivista. Mediante esta concepção, o ensino é entendido como “um conjunto de ajudas ao aluno e à aluna no processo pessoal de construção do conhecimento e na elaboração do desenvolvimento próprio.” (Solé, 2001, 32)

b) Pedagogia diferenciada e individualização dos percursos de formação

A pedagogia diferenciada é um dos pilares do tipo de ensino ministrado nas escolas profissionais, que se torna possível, em grande medida, graças à organização modular dos conteúdos programáticos. Diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.” (Perrenoud, 2000, 75) A diferenciação consiste em “colocar cada aluno, sempre que possível, numa situação de aprendizagem óptima. Uma situação óptima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz.” (Perrenoud, 2004, 19) Uma vez que aquilo que consiste numa situação óptima para um aluno, não o será, certamente, para todos, passando de uma situação óptima de aprendizagem para outra, cada aluno seguirá, de facto, um percurso individualizado. A individualização dos percursos de formação é, aliás, apontada como uma consequência da diferenciação.

c) Ciclos de aprendizagem e organização modular do currículo

Perrenoud afirma que a individualização dos percursos escolares se encontra associada a uma escolaridade sem graus anuais, mais especificamente aquilo que o autor denomina de ciclos de aprendizagem. Num ciclo de aprendizagem todos os alunos terão o mesmo número de anos para atingir os objectivos de final de ciclo, o que pressupõe uma diferenciação que, ao invés de incidir no tempo de formação, incida sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, diversificando-se, assim, os percursos de formação. A organização modular foi pensada, precisamente, para permitir a flexibilização e diversificação de percursos educativos, um tipo de aprendizagem centrada no aluno e um subsequente acompanhamento pedagógico personalizado. No entanto, ele não faria sentido num tipo de escolaridade assente em graus anuais, pois esse limite temporal não permitiria a gestão de percursos escolares individualizados, numa lógica de verdadeira diferenciação pedagógica.

d) O professor como facilitador da aprendizagem

As políticas de ensino profissional inspiraram-se em modelos teóricos que visam a aprendizagem de adultos, assentes em princípios andragógicos. A andragogia tenta romper com o tradicional modelo pedagógico de ensino, mais virado para a educação na infância e adolescência, e procura proporcionar uma oferta formativa que tenha mais presentes as características pessoais dos aprendentes e as suas experiências acumuladas ao longo da vida. Perrenoud afirma que “uma orientação para a individualização dos percursos transforma o papel dos professores e aproxima-os dos formadores de adultos, levando-os a interessarem-se mais do que nunca pelos balanços de competências, pela elucidação das necessidades, pela negociação dos contratos, pelas transformações identitárias, pelo acompanhamento individualizado das progressões, pela avaliação formativa, pela construção de dispositivos didácticos e de espaços de formação diversificados e flexíveis.” (2000, 85)

Metodologia

A investigação foi levada a cabo em três escolas profissionais, tendo sido entrevistados, em cada uma delas, alunos, professores, Directores de Curso e o/a Director(a) Pedagógico(a).

Sujeitos

No caso dos professores, foram entrevistados três por escola, escolhidos por serem os professores mais antigos de cada uma das áreas de formação (sociocultural, científica e tecnológica). Entendemos que o maior número de anos de casa se iria traduzir num conhecimento mais profundo das escolas onde leccionam, característica para nós preciosa, na tentativa de obter enunciados o mais reveladores possível desta realidade específica.

Quanto aos Directores de Curso, para além do critério da antiguidade, foi tida a preocupação de seleccionar responsáveis por diferentes áreas de formação.

No que se refere aos alunos, realizámos entrevistas colectivas, no âmbito da técnica de grupos de focagem (*focus group*). Dado que pretendemos entender quais as representações dos alunos relativamente ao contexto social específico que é a escola profissional, a opção por esta técnica de recolha de informação pareceu-nos adequada, sendo que “na investigação em ciências sociais de tradição anglo-saxónica, o *focus group* desenvolveu-se a partir dos estudos pioneiros de Paul Lazarsfeld e Robert Merton, realizados com o objectivo de recolher informação sobre experiências e vivências partilhadas em contextos sociais específicos.” (Afonso, 2005, 100) Entendemos ainda que o recurso aos grupos

de focagem poderia proporcionar o confronto de ideias entre os intervenientes, facto que, previmos, originaria discursos mais ricos, no que se refere à produção de informação relevante para o nosso estudo. Isto porque, conforme afirmam Bogdan e Biklen, “ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde.” (1994, 138)

Cada um dos grupos de focagem foi constituído por dez elementos, escolhidos por serem delegados ou subdelegados de turmas de diferentes anos e cursos, de forma a obtermos o máximo de variedade possível relativamente aos anos e cursos representados. A opção pelos delegados ou subdelegados para a constituição dos grupos de focagem prendeu-se com a assunção de que “a composição dos grupos de focagem deve assegurar que os participantes de cada grupo terão algo de interessante a dizer sobre os tópicos em discussão e que não se sentirão intimidados ao fazê-lo junto dos outros participantes.” (Fonseca, 2005, 51) Ora, partimos do pressuposto de que os delegados e subdelegados de turma são, à partida, alunos que têm um conhecimento mais abrangente da realidade das escolas, pelo facto de funcionarem como porta-vozes dos interesses e necessidades dos seus colegas e, muitas vezes, serem os intermediários entre estes e os órgãos directivos. Para além do mais, o contacto privilegiado que estes alunos normalmente têm com professores e órgãos directivos, permite-lhes um maior conhecimento dos mesmos, facto que se poderia vir a revelar importante no âmbito da nossa investigação, tendo em conta os tópicos de discussão que pretendíamos lançar. Finalmente, na nossa escolha pesou ainda o facto de, por norma, estes serem alunos mais desinibidos e extrovertidos, uma vez que estão habituados, tal como já referimos, a veicular os interesses e necessidades dos seus colegas, representando-os sempre que necessário. Tal revelou-se extremamente importante, atendendo ao facto de que, no recurso a esta técnica de recolha de informação, a interacção entre os participantes é uma característica-chave para o sucesso da mesma (Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K., 2001).

Dispositivos de recolha de informação

Relativamente à elaboração do dispositivo de recolha de informação, foi redigido um guião de entrevista, com a finalidade de obter respostas para a questão central do nosso estudo, não perdendo de vista os nossos objectivos específicos (caracterizar o percurso escolar dos alunos anterior à escola profissional, compreender os motivos na base da escolha de uma escola profissional para prosseguimento de estudos, compreender de que forma as escolas profissionais promovem a aprendizagem e perceber quais as variáveis que favorecem o sucesso educativo dos respectivos alunos). Para tal, começámos por nos debruçar sobre o guião das entrevistas a realizar com os alunos. O primeiro passo para a elaboração deste guião consistiu no cruzamento de dois eixos fundamentais: as categorias

que resultaram da análise de conteúdo efectuada por Fonseca (1993), no âmbito da primeira avaliação interna das escolas profissionais empreendida por este autor, e os resultados da investigação sobre os principais factores propiciadores de sucesso educativo, apresentados por Marzano (2005). O cruzamento destes dois eixos para a elaboração do guião de entrevista pareceu-nos adequado aos objectivos do nosso estudo, uma vez que nos proporcionou um instrumento de recolha de informação com uma base empírica de articulação do sucesso educativo com as principais características das escolas profissionais. A estes dois eixos fundamentais acrescentámos ainda os contributos de outros autores sobre sucesso educativo. Finalmente, as várias categorias e subcategorias consideradas foram, em seguida, adaptadas e complementadas, com vista à sua articulação com o nosso objectivo geral e com os objectivos específicos. No quadro 1 podem ver-se as principais contribuições de diferentes autores para a versão final do guião que elaborámos.

Quadro 1. Elaboração do guião final das entrevistas com base na revisão de literatura realizada

Autores	Categorias/subcategorias a considerar	
	Intermédias	Finais
Fonseca (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Função das escolas profissionais - Objectivos de formação - Estruturas e recursos tecnológicos disponíveis - Condições ensino/aprendizagem - Dimensão socioeducativa - Articulação com o meio envolvente - Desempenho de papéis 	<p>A. Percurso escolar anterior à escola profissional e motivações para a escolha da mesma</p> <p>B. Função das escolas profissionais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objectivos das escolas profissionais 2. Importância para o desenvolvimento nacional/regional e para o desenvolvimento dos jovens
Marzano (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Factores relativos à escola <ol style="list-style-type: none"> a) um currículo essencial e viável b) objectivos desafiantes e um retorno efectivo c) envolvimento dos pais e da comunidade d) ambiente seguro e disciplinado e) corporativismo e profissionalismo 	<p>C. A escola profissional e o processo de ensino/aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desempenho de papéis <ol style="list-style-type: none"> a) Papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem b) Papel do professor no processo de ensino/aprendizagem

	<ul style="list-style-type: none"> - Factores relativos aos professores <ol style="list-style-type: none"> a) estratégias educativas b) gestão da sala de aula c) plano curricular concretizado em situação de aula 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Organização curricular <ol style="list-style-type: none"> a) matérias leccionadas b) autonomia/flexibilidade curricular c) estrutura modular e ciclos de aprendizagem 3. Estratégias educativas 4. Avaliação
Onrubia, Solé, (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem - Papel do professor no processo de ensino/aprendizagem - Avaliação 	D. A escola profissional e o clima/dimensão relacional <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente relacional que caracteriza a escola 2. Papel da Direcção para incentivar um bom clima de escola 3. Estabelecimento de regras e procedimentos e respectivas sanções
Perrenoud (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Ligação da escola ao mundo do trabalho e à vida - Individualização dos percursos de formação - Organização modular dos conteúdos escolares 	E. A escola profissional e a dimensão socioeducativa <ol style="list-style-type: none"> 1. Subsídios atribuídos aos alunos 2. Actividades de complemento curricular
Perrenoud (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclos de aprendizagem 	
Sacristán (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclos de aprendizagem 	F. A escola profissional e as estruturas e recursos tecnológicos G. A escola profissional e a comunidade <ol style="list-style-type: none"> 1. Ligação da escola ao meio envolvente 2. A escola e os pais dos alunos H. Percurso escolar na escola profissional I. A escola profissional e o sucesso educativo

O guião das entrevistas a professores, Directores de Curso e Directores Pedagógicos foi o mesmo que seguimos para os alunos, à excepção da primeira categoria, que foi retirada. O guião foi elaborado com a intenção de levar os entrevistados a reflectir sobre o *modus operandi* da sua escola ao longo da entrevista, sendo *a escola profissional e o sucesso educativo* uma espécie de categoria síntese, na qual pretendíamos que os sujeitos reflectissem sobre o seu próprio discurso, por forma a articularem as características de funcionamento da sua escola com a obtenção de sucesso educativo.

Procedimento

Relativamente à aplicação das entrevistas, todas decorreram nas instalações das próprias escolas, em salas de aula ou outros espaços adequados para o efeito. As entrevistas individuais tiveram a duração de 30 a 45 minutos cada, enquanto para as entrevistas colectivas aos alunos foi preciso despende entre 1 h 30 min e 1 h 55 min.

Com vista à sua posterior transcrição, todas as entrevistas individuais foram gravadas em suporte áudio. No que respeita às entrevistas aos alunos, recorremos à gravação em vídeo, para evitar as dificuldades de transcrição de uma entrevista colectiva a partir de uma gravação áudio.

Tendo em mente a aceitabilidade ética do nosso estudo, preocupámo-nos com a obtenção do consentimento informado por parte de todos os entrevistados o que, de acordo com Lima, consiste no facto de “os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção.” (2006, 142)

No que respeita aos grupos de focagem, entendemos ainda ser relevante referir que estas entrevistas foram filmadas por um aluno de cada uma das escolas, que não participou na entrevista e teve a única função de ir filmando os vários intervenientes à medida que estes falavam. O recurso a um aluno para efectuar a filmagem destas entrevistas ao invés da utilização de uma câmara com tripé deveu-se ao facto de que, para conseguirmos enquadrar na filmagem a totalidade dos intervenientes, teríamos que posicionar a câmara bastante afastada dos mesmos, o que inevitavelmente iria prejudicar muito a qualidade do som gravado. Tal situação poderia levar à perda de informação relevante ou mesmo à impossibilidade de transcrição das entrevistas.

Finalmente, e visto que neste tipo de entrevistas o entrevistador assume a difícil e dupla tarefa de lançar os tópicos de discussão ao mesmo tempo que incentiva e modera a interacção dos intervenientes, recorremos à ajuda de uma psicóloga, que funcionou como co-moderadora nos três grupos de focagem e se revelou uma ajuda preciosa na condução destas entrevistas.

Resta ainda dizer que todas as entrevistas decorreram num ambiente descontraído e facilitador do discurso fluído.

Interpretação e Discussão de Resultados

Após terem sido realizadas, todas as entrevistas foram transcritas com vista a uma posterior análise de conteúdo. Procedemos à categorização dos dados recolhidos através daquilo que Esteves (2006), utilizando as terminologias de Ghiglione e Matalon ou L. Bardin, respectivamente, denomina de *análise*

de conteúdo temática ou *categorial*. Ainda de acordo com a autora, este é o tipo de análise de conteúdo mais frequentemente utilizado em trabalhos de investigação educacional e traduz-se na utilização de categorias existentes ou na criação de categorias específicas. No nosso caso concreto, recorreremos às categorias constantes dos guiões de entrevista aplicados, deixando, no entanto, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes, pudessem emergir subcategorias.

A última categoria constante do guião de entrevista que aplicámos foi a que nos mereceu maior atenção, por ser a que, de um modo mais directo e global, pretendia dar resposta à interrogação que deu origem à nossa investigação, ou seja, *quais os factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Procedemos, então, à contagem de frequência das subcategorias ou indicadores emergentes no discurso dos entrevistados, o que nos permitiu organizar essas mesmas subcategorias por ordem decrescente, ou seja começando por aquela que mais unidades de registo reuniu, tal como se pode ver no quadro 2.

Quadro 2. Síntese dos factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais por grupo de entrevistados

Grupos de entrevistados	Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais
Alunos	1.º Clima/dimensão relacional Organização curricular Estratégias educativas 2.º Desempenho de papéis (papel do professor) 3.º Ligação ao tecido empresarial 4.º Função das escolas profissionais 5.º Factores relativos aos alunos
Professores	1.º Factores institucionais 2.º Organização curricular 3.º Clima/dimensão relacional 4.º Função das escolas profissionais 5.º Ligação ao tecido empresarial 6.º Desempenho de papéis (papel do aluno) Estratégias educativas Dimensão socioeducativa 7.º Avaliação (PAP) Estruturas e recursos tecnológicos

Directores de Curso	1.º Organização curricular Desempenho de papéis (papel do professor) 2.º Dimensão relacional 3.º Estratégias educativas 4.º Função das escolas profissionais Factores institucionais
Directores Pedagógicos	1.º Desempenho de papéis (papel do aluno/papel do professor) 2.º Factores institucionais 3.º Dimensão relacional Ligação ao tecido empresarial 4.º Organização curricular

Após esta primeira contagem de frequência por grupo de entrevistados, procedemos a uma síntese global das opiniões de todos os sujeitos. Para realizarmos esta síntese, recorremos novamente à contagem de frequência das unidades de registo para cada subcategoria, mas desta vez na globalidade das entrevistas, como se pode ver no quadro 3.

Quadro 3. Síntese global dos factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais

1.º Organização curricular (24 ocorrências)*
2.º Clima/Dimensão relacional (23 ocorrências)*
3.º Desempenho de papéis (21 ocorrências)*
4.º Estratégias educativas (16 ocorrências)
5.º Factores institucionais (13 ocorrências)
6.º Ligação ao tecido empresarial (8 ocorrências)
7.º Função das escolas profissionais (7 ocorrências)
8.º Dimensão socioeducativa (2 ocorrências)
9.º Factores relativos aos alunos (1 ocorrência)
Estruturas e equipamentos (1 ocorrência)

* Categorias mencionadas em todos os grupos de entrevistados

Antes de passarmos à discussão de resultados, convém referir que a primeira conclusão a tirar, a partir da análise das respostas dos sujeitos entrevistados relativamente à última categoria do nosso guião de entrevistas, é a de que a motivação dos alunos é a principal razão para as elevadas taxas de sucesso

educativo nas escolas profissionais. Isto porque as respostas dadas por estes e pelos restantes sujeitos entrevistados, não são mais do que explicações para o facto de os alunos se encontrarem mais motivados nestas escolas. A ligação do sucesso educativo, em primeira instância, ao grau de motivação dos alunos, encontra eco na revisão de literatura que fizemos, mais especificamente em Marzano, que diz que existe uma relação directa entre motivação e níveis de realização escolar, ou seja, quanto mais motivados para a aprendizagem dos conteúdos estiverem os alunos, mais sucesso terão no seu aproveitamento (Marzano, 2005). Assim sendo, parece-nos legítimo afirmar que os factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais são os mesmos que fazem com que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem nestas escolas.

Quais são, então, esses factores? Em primeiro lugar, e numa análise mais geral, tal como podemos ver no quadro 2, diferentes grupos de sujeitos valorizam mais alguns factores em detrimento de outros. No entanto, parece-nos ser significativo que os três factores que se encontram no topo da tabela, no que diz respeito à síntese global de opiniões (ver quadro 3), sejam referidos, com maior ou menor frequência, em todos os grupos de sujeitos entrevistados. Isto significa que, para além de na generalidade serem os três factores mais evidenciados em termos da sua ligação ao sucesso educativo dos alunos, são também reconhecidos como relevantes por todos os grupos de entrevistados, o que lhes confere bastante expressividade em termos de resultados. A *organização curricular*, o *clima/dimensão relacional* e o *desempenho de papéis* são, desta forma, as três subcategorias às quais os entrevistados mais se referem quando questionados quanto aos factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. Passemos, então, à leitura dos resultados obtidos.

Numa primeira leitura, mais imediata, a *organização curricular* apresenta-se como o principal factor promotor de sucesso educativo nas escolas profissionais. Todas as categorias de entrevistados acabam por mencionar a importância de que o tipo de matérias eminentemente mais práticas e adequadas aos objectivos de formação, a estrutura modular e o funcionamento por ciclos de aprendizagem se revestem para a motivação dos alunos e, conseqüentemente, para o seu desempenho escolar. Esta conclusão faz sentido à luz dos contributos teóricos de autores como Pacheco (1996) e Sacristán (1998), que apontam para a importância do currículo enquanto elemento fulcral de qualquer sistema educativo e em torno do qual se desenvolve toda a prática pedagógica. O aparecimento da *organização curricular*, em primeiro lugar, na tabela de factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais, vem corroborar a ideia de Sacristán (1998) de que o fracasso escolar e a desmotivação dos alunos, entre outros, “são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido.” (Sacristán,

1998, 30) Assim sendo, o currículo das escolas profissionais, eminentemente mais prático e ligado aos contextos sociais e ao mundo do trabalho, oferecido aos alunos em aulas tendencialmente mais práticas e/ou dinâmicas, parece ter, na óptica dos principais inquiridos, um papel fundamental nos índices de motivação e consequente sucesso educativo dos alunos que as frequentam. Segundo os sujeitos entrevistados, o tipo de organização curricular das escolas profissionais contribui para a motivação dos alunos, uma vez que, na sua generalidade, vai de encontro aos seus interesses e aspirações. Alguns alunos afirmam ainda que tal não acontecia nas escolas por eles frequentadas antes do seu ingresso na escola profissional, pelo que se sentiram desmotivados, tendo acabado por desistir ou reprovar por excesso de faltas. Estes dados reforçam a ideia, também veiculada pelo autor supracitado, de que quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, é provável que se venham a verificar atitudes de recusa, confronto, desmotivação, fuga, entre outros (Sacristán, 1998).

Em suma, os testemunhos dos sujeitos da nossa investigação vão de encontro às ideias veiculadas por autores como Perrenoud e Sacristán de que os ciclos de aprendizagem e a organização modular do currículo permitem pôr fim a percursos escolares padronizados e impostos, tornando possíveis percursos de formação individualizados, que vão de encontro às necessidades e ao ritmo próprio de cada aluno. No entanto, convém referir que nas escolas profissionais a individualização de percursos escolares não parece ter exactamente o mesmo significado que para estes dois autores. Sacristán (1998) afirma que um tipo de organização modular do currículo permite a estruturação do trabalho dentro da turma e na escola por grupos de nível e ritmo de progresso, o que não nos parece ser prática comum nas escolas profissionais. Apesar de haver alguns professores que referem trabalhar em sala de aula com grupos diferentes, de acordo com o grau de progressão dos alunos na aprendizagem, esta não surge como sendo uma estratégia recorrente. A individualização dos percursos de formação consubstancia-se mais através de estratégias de recuperação de módulos em atraso e da prestação de um apoio individualizado ao aluno fora do horário lectivo, do que propriamente através de uma diferenciação pedagógica em sala de aula, sendo que normalmente os professores se encontram a leccionar um mesmo módulo ao mesmo tempo, para todos os alunos.

Após esta primeira leitura, que coloca a *organização curricular* no topo da tabela dos principais factores que proporcionam o sucesso educativo nas escolas profissionais, iremos centrar-nos nos dois factores que ocupam o segundo e o terceiro lugares na mesma tabela, ou seja, o *clima/dimensão relacional* e o *desempenho de papéis*. Numa leitura mais atenta e talvez mais profunda dos resultados obtidos, facilmente nos apercebemos de que o factor *organização curricular* apenas lidera a tabela dos factores que promovem o sucesso educativo

nas escolas profissionais por diferença de uma ocorrência relativamente ao factor *clima/dimensão relacional* (ver quadro 3). Em nosso entender, as categorias *clima/dimensão relacional* e *desempenho de papéis* são duas subcategorias muito valorizadas pelos entrevistados, que acabam por se encontrar também muito interligadas. Isto porque pensamos que o desempenho de papéis numa situação educativa se encontra intimamente ligado à qualidade das relações interpessoais que se desenvolvem entre os sujeitos que nela estão envolvidos. São, aliás, frequentes, no discurso dos inquiridos, referências à importância do relacionamento professor/aluno e do clima de escola, quando questionados sobre o papel do professor nas escolas profissionais. Desta forma, parece-nos pertinente alertar ainda para o facto de que, se somarmos ao número de ocorrências que obtivemos para o *clima/dimensão relacional* as referências ao *papel do professor* que se encontram interligadas com a primeira, obteremos um número de ocorrências para esta categoria bastante superior ao que obtivemos para o factor *organização curricular*.

O *clima/dimensão relacional* e o *papel do professor* são factores que se apresentam como fundamentais para aumentar os índices de motivação dos alunos e o seu consequente sucesso educativo. No que se refere às escolas profissionais, ao longo do discurso dos vários entrevistados é possível entender que existe um “sentimento de pertença” à escola, que se revela como algo de muito forte e marcante, sendo que toda a comunidade educativa se percepçiona como fazendo parte de uma família. A maior parte dos professores diz sentir-se bem na escola, desenvolver um bom trabalho de equipa com os colegas e manter um bom relacionamento tanto com estes como com os alunos que, por sua vez, afirmam sentirem-se aceites, valorizados e reconhecidos pelos professores. Este discurso ilustra contributos teóricos como o de Leal, que afirma que o fortalecimento do espírito de iniciativa e auto-estima do jovem é essencial para o gosto de aprender e que a verdadeira prioridade para assegurar o sucesso da tarefa educativa da escola reside em “tornar a instituição de educação um terreno de vida e interacção social, onde se aprende a arte de comunicar, de questionar e de se entusiasmar.” (ME, 1988, 50) Há professores que falam numa “cultura das escolas profissionais”, que parece fazê-los querer estar presentes, envolver-se no projecto educativo, apoiar e incentivar constantemente os seus alunos, numa tentativa de potenciar ao máximo as suas capacidades.

Autores como Formosinho (1988) falam da importância da estimulação dos alunos e do seu acompanhamento pessoal e académico como forma de atingir o sucesso educativo, realçando a importância de que se reveste a relação interpessoal professor/aluno, enquanto base natural da relação educativa de instrução, de socialização e de estimulação. Os alunos por nós entrevistados afirmam que são constantemente estimulados nos estudos pelos seus professores

e que estes se encontram sempre disponíveis para os ouvir, mesmo no que diz respeito aos seus problemas pessoais. Quanto aos professores, mostram-se, de facto, preocupados com o bem-estar pessoal e académico dos seus alunos. Não podemos esquecer-nos de que a construção pessoal do aluno se dá no seio de interacções sociais de carácter educativo. De acordo com as respostas que obtivemos por parte dos inquiridos, a qualidade dessas interacções sociais assume um papel preponderante nos níveis de motivação dos alunos e, consequentemente, nos seus níveis de sucesso educativo. Na realidade, a reflexão teórica que empreendemos remete-nos para o facto de que não podemos ignorar a relação entre aspectos cognitivos e aspectos afectivos e relacionais. A capacidade de atribuir sentido e significado às aprendizagens, condição *sine qua non* para que se possa falar em aprendizagem, aparece-nos como estando intimamente ligada à motivação para aprender, motivação essa que parece advir, em grande parte, do facto de os alunos se sentirem tratados enquanto pessoas únicas e diferentes e não enquanto o colectivo indistinto de uma turma ou escola. Esta personalização do relacionamento professor/aluno, este “estar atento” por parte dos professores, acaba por influenciar a qualidade das relações educativas que se vivem nas escolas profissionais e, ao mesmo tempo, parece influenciar inequivocamente a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. A auscultação de aspirações, interesses, problemas e desejos individuais e, portanto, necessariamente diferentes, contribui indelevelmente para um sentimento de autovalorização, que leva os alunos a sentirem-se importantes e reconhecidos e, consequentemente, motivados para aprender. As queixas da maioria dos alunos inquiridos, relativamente ao relacionamento distante que a Direcção impõe, ilustram bem a importância que aqueles dão à vertente relacional e afectiva, a ter alguém que os ouça e que se preocupe com os seus problemas.

O ambiente relacional que se vive nas escolas profissionais parece ser, então, um clima de humanidade e cooperação, que em tudo facilita a função que se espera que o professor tenha nestas escolas. Este é um papel que, a partir da análise do discurso dos inquiridos, vai também de encontro ao enquadramento teórico por nós realizado. O aluno parece assumir, de facto, o centro da intervenção educativa, na medida em que as suas experiências, interesses e conhecimentos prévios são tidos em consideração pelo professor, que funciona como um mediador entre aquele e o saber. No entanto, não obstante o aluno ocupar um papel central na construção do seu próprio conhecimento, é mencionada no discurso dos professores, Directores de Curso e Directores Pedagógicos a extrema importância de que se reveste a ajuda dos primeiros ao longo desse processo de construção do conhecimento.

Quanto ao impacto do papel do professor nos níveis de realização escolar dos alunos, Robert Marzano (2005) afirma que o impacto individual de cada

professor no aproveitamento dos alunos pode ser superior ao efeito combinado de todos os factores relativos à escola. Este facto é confirmado pelos dados que obtivemos com o nosso estudo, que mostram como os alunos valorizam e se sentem motivados pelo constante interesse demonstrado pelos professores não só na sua vida escolar, como também no seu bem-estar pessoal. José Augusto Pacheco, ao referir-se à prática de uma pedagogia diferenciada, alerta para a necessidade de professores capazes de compreender o que se passa na mente dos seus alunos, de forma a “instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem.” (Pacheco, 1999, 73) Ainda segundo este autor, um dispositivo de pedagogia diferenciada pressupõe que “cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar o seu trabalho, se possível visando uma regulamentação não somente das actividades, mas também dos processos de aprendizagem.” (Pacheco, 1999, 73) Esta é a disponibilidade que, na óptica dos sujeitos inquiridos, caracteriza os professores das escolas profissionais e aumenta o grau de motivação dos alunos para a aprendizagem.

O papel fundamental do professor no sucesso educativo dos alunos não é algo de novo, havendo vários autores que destacam a sua relevância. Formosinho alerta para o facto de que o (in)sucesso escolar depende “muito menos do que se julga das metodologias didácticas empregadas e muito mais da natureza e qualidade das relações educativas que o professor polariza.” (Formosinho, 1988, 131) Por tudo isto, parece não ser possível continuar a apostar em novas metodologias e reorganizações curriculares para a partir daí nos desresponsabilizarmos pelo sucesso educativo dos alunos, perpetuando a “naturalização do fracasso escolar” de que nos fala Perrenoud (2004). Não queremos, com esta afirmação, minimizar o efeito positivo que tais factores podem ter no desempenho escolar dos jovens. Apenas pretendemos alertar para o facto de, por si só, não serem suficientes para produzir efeitos positivos ao nível do sucesso educativo. Como foi já mencionado, a forma de organização curricular das escolas profissionais surgiu como sendo inovadora e orientada para os alunos (Silva, Silva e Fonesca, 1996). Contudo, após a análise cuidada dos dados obtidos, entendemos poder afirmar que uma organização curricular assente numa estrutura modular e em ciclos de aprendizagem terá condições de funcionar positivamente, através do recurso a uma equipa de professores disponível e atenta às necessidades dos sujeitos aprendentes. De acordo com os alunos por nós entrevistados, os professores das escolas profissionais estão constantemente a orientá-los e a (re)conduzi-los para os objectivos finais de cada módulo. O sucesso dos mecanismos pedagógicos adoptados parece, de facto, estar muito dependente da qualidade e natureza das relações educativas. A atitude dos professores pode fazer a diferença na aprendizagem e no sucesso escolar. Relembramos a afirmação de Javier Onrubia

de que, “devido à peculiar natureza social e cultural dos saberes que os alunos têm de aprender, esse processo activo, na escola, não pode ficar entregue ao acaso, nem acontecer desligado de uma actuação externa, planificada e sistemática, que o oriente e conduza na direcção prevista pelas intenções educativas que constam do currículo.” (2001, 120)

Em suma, o clima relacional que se vive nas escolas profissionais é descrito como sendo um clima de humanidade e cooperação, que em tudo facilita o papel do professor. Toda a comunidade educativa parece trabalhar com o mesmo fim em vista: o sucesso educativo dos alunos. Destaca-se ainda um maior investimento dos professores neste tipo de estabelecimentos de ensino, que se traduz numa forma diferente de actuar, tanto ao nível relacional como ao nível pedagógico. Muitos dos professores entrevistados mencionam também a existência de uma “cultura própria das escolas profissionais”, da qual os actores educativos parecem estar imbuídos e que acaba por assumir, na opinião do corpo docente, um papel crucial no sucesso educativo dos alunos. De facto, há professores que, leccionando também em escolas secundárias, afirmam ter uma atitude diferente nas escolas profissionais, o que acaba por ter repercussões a variadíssimos níveis, no que diz respeito ao *modus operandi* das últimas.

Em termos globais, as três subcategorias que acabámos de referir são as que de um modo mais significativo parecem dar resposta à questão central do nosso estudo. Apesar de não devermos descurar a importância das outras subcategorias mencionadas pelos sujeitos entrevistados, não nos podemos esquecer de que, no que diz respeito às respostas à questão especificamente centrada nos factores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos, estas subcategorias parecem assumir um papel secundário, pelo menor número de referências que a elas é feito.

A partir dos resultados obtidos, julgamos poder dizer que a aprendizagem nas escolas profissionais é promovida essencialmente através de uma aposta inequívoca num relacionamento próximo com os alunos, no qual os professores se encontram muito atentos às suas necessidades e potencialidades, na cedência do papel principal ao aluno ao longo do processo de ensino/aprendizagem, numa constante ligação à comunidade ao tecido empresarial e numa vertente essencialmente prática dos conteúdos programáticos e estratégias educativas.

Resta-nos, ainda, dizer que a metodologia de investigação por nós adoptada, que se insere numa lógica de investigação qualitativa, não nos permite generalizar resultados. Contudo, tal não era, à partida, o nosso objectivo.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2003). *Rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e profissionais: resultados de uma amostragem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: SAGE Publications.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (2005). Aspectos psicológicos da “passagem à reforma”. Um estudo qualitativo com reformados portugueses. In C. Paúl e A. M. Fonseca (Coord.), *Envelhecer em Portugal. Psicologia, saúde e prestação de cuidados* (pp. 45-73). Lisboa: Climepsi Editores.

Fonseca, A. M. (1993). *Um sabor diferente – Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: ME/GETAP.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In ME, *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 123-146). Lisboa: ME.

GETAP (1993). *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Porto: GETAP.

Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima, J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.

ME (1988). *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: ME.

ME e MTSS (2005). *Iniciativa Novas oportunidades*.

Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.120-149). Porto: Edições ASA.

Pacheco, J. A. (Org.), Alves, M., Flores, M., Paraskeva, J., Morgado, J., Silva, A., Viana, I. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis* (sic). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sacristán, J. G., Gómez, A. L. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, J. M., Silva, A. S., Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do sistema das escolas profissionais*. Lisboa: ME.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições ASA.

Abstract

This study aims to understand which factors contribute to the educational success of the students who attend vocational schools. In each of the three schools that make part of our study semi-structured interviews were carried out with three teachers (one for each area of study), two Course Directors, the Director of Studies and with ten students. Additionally, focus group interviews were conducted with the students. The results obtained point to the fact that the fundamental reason why students achieve educational success in vocational schools is their motivation. The main factors that account for this motivation are The Curricular Design, The School Environment/Relational Dimension and The Role Played by Students and Teachers. The quality of the interpersonal relationship between teachers and students, as well as the humanity and environment of cooperation that can be felt in these schools are highly emphasised by the different subjects who were interviewed and are seen as being motivating for students and as leading to their educational success.